

Langewand, Alfred

## Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 505-519*



Quellenangabe/ Reference:

Langewand, Alfred: Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 505-519 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59613 - DOI: 10.25656/01:5961

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59613>

<https://doi.org/10.25656/01:5961>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 4 – Juli/August 1999

## *Thema: Historiographie der Pädagogik*

- 461 JÜRGEN OELKERS  
Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme
- 485 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes
- 505 ALFRED LANGEWAND  
Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung
- 521 PHILIPP GONON  
Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert

## *Weitere Beiträge*

- 531 VOLKER KRAFT  
Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 549 JAN MASSCHELEIN  
Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung
- 567 DIETER KATZENBACH/WULF RAUER/KARL DIETER SCHUCK/  
HUBERT WUDTKE  
Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs

## *Diskussion*

- 591    URSULA PLOG/ACHIM LESCHINSKY  
      *Vertrat – Unterwerfung unter die Fürsorge-Diktatur*

## *Besprechungen*

- 609    HEINZ-ELMAR TENORTH  
      *Diethard Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*
- 612    WOLFGANG KLAFKI  
      *Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*
- 617    RALF KOERRENZ  
      *Bettina Lindmeier: Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei J. H. Wichern*
- 620    MAX MANGOLD  
      *Peter Menck: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*
- 623    PHILIPP GONON  
      *Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten*

## *Dokumentation*

- 627    Pädagogische Neuerscheinungen

# Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung

## *Zusammenfassung*

In der Pädagogik gibt es eine lange Tradition, derzufolge der Historiker auch praktisch „wirken will“ (DILTHEY). Darauf versteht sich ein nicht geringer Teil historischer Arbeiten in der Pädagogik auch heute noch. Dieses Verständnis historischer Forschung wird hier „Applikationshermeneutik“ genannt. Ihre Analyse läßt es ratsam erscheinen, ihr eine Alternative zur Seite zu stellen, die die Differenzen, Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten der Geschichte offenhalten will und den Anwendungsgedanken pädagogischer historischer Forschung in den Hintergrund rückt: Zentral für pädagogische Historiographie ist die Kontextanalyse statt einer ästhetisch motivierten Sinnbestätigung.

## *0. Einleitung*

Wer von Kontextanalyse als einer Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung spricht, rückt ganz offensichtlich in die Reihe derer ein, die Eulen nach Athen tragen möchten. Denn was wäre selbstverständlicher als der Satz, historische Forschung bestände eben darin, Handlungen, Ereignisse, Meinungen, Texte usw. in ihrem jeweiligen Zusammenhang darzustellen und sie aus diesem Zusammenhang, unter einer bestimmten Fragestellung, verständlich zu machen, was bekanntlich dem Verständnis dieser Zusammenhänge auch nicht abträglich ist. Indes ist die Sache der historischen Forschung als Kontextanalyse nicht ganz so selbstverständlich und klar, wie sie auf den ersten Blick scheint. Das kann man sich deutlich machen, wenn beispielsweise in der Erziehungswissenschaft eine „Systematik traditioneller und moderner Erziehungstheorien“ oder eine „Problemgeschichte der Bildungstheorie“ vorgelegt wird. Hinter solchen Titeln verbergen sich nicht selten Abhandlungen zur Theorie *der* Bildung, zur Theorie *der* Erziehung, mehr oder weniger unabhängig davon, in welchem historischen Zusammenhang die verhandelten traditionellen Theorien formuliert und entwickelt wurden.

Ein solcher „direkter“, sozusagen umstandsloser Zugriff auf den historischen Text findet seine Legitimation vor allem in der Vermutung, er sei auch für den Interpreten und seine Interessen wenn nicht maßstäblich, so doch noch immer aussagekräftig. Die Unterstellung, der Text sei „relevant“, wird dabei geleitet von der Selbstverständlichkeit des interpretativen inhaltlichen Vorverständnisses des Interpreten: Die „Bedeutung“ des einen findet ihren Halt im präsentistischen Anwendungsinteresse des anderen. Es obliegt dann allein dem Vorgriff des Interpreten, ob die erziehungstheoretische Problemstellung von „Überzeugen oder Überreden“ mit den frühgriechischen Sophisten beginnt und die bil-

dungstheoretische Problemstellung von „Universalität und Individualität“ mit HUMBOLDT oder, umgekehrt, „Bildung“ als „Emanzipation“ mit SOKRATES und Erziehungstheorie als Ausmittlung von „Gegenwirken oder Unterstützen“ mit SCHLEIERMACHER ihren Anfang nehmen.

Ich möchte diese Art der Interpretation Applikationshermeneutik nennen und ihr das Programm der Kontextanalyse gegenüberstellen. „Applikationshermeneutik“ läßt sich auf vier Eigentümlichkeiten des Umgangs mit historischen Texten zurückführen: Sie läuft oft auf eine allein *immanente* Interpretation zu, behandelt den historischen Text in virtueller *Zeitgenossenschaft*, legt ihm *normative* Kraft bei und mündet daher scheinbar konsequent in die *Applikation* des gemeinten Textsinns (vgl. LANGEWAND 1993, S. 1015 ff.). Es ist diese Applikationshermeneutik, die die methodische Grundlage der „Klassiker“-Diskurse ist, also der HERBART-Bilder, SCHLEIERMACHER-Bilder, ROUSSEAU-Bilder usw., in denen zwar jeweils inhaltlich unterschiedliche Auslegungen des fraglichen Klassikers vorgenommen werden, die sich aber methodisch dieselbe Basis teilen.

Im folgenden soll in drei Schritten die Differenz von Applikationshermeneutik und Kontextanalyse präzisiert und verdeutlicht werden. In einem ersten Schritt (1.) werde ich einige normativ-hermeneutische Implikationen von Applikationshermeneutik benennen und zeigen, daß sie auf einer Art programmatischer Dekontextualisierung aufruht, der die Fundamentalthermeneutik H. G. GADAMERS (vermutlich unfreiwillig) Vorarbeit geleistet hat. Daraufhin werde ich mich (2.) Aspekten der Kontextanalyse zuwenden und vier Dimensionen kontextanalytischer Forschung aufzeigen, von denen ich meine, daß sie für jede historische Hermeneutik mehr oder weniger selbstverständlich, aber doch nicht deshalb zu vernachlässigen sind. Diese vier Dimensionen – historische Vorgeschichte, historische Gegenwart, historische Nachgeschichte, Entwicklungsgeschichte – entfalten sich jeweils in spezifischen Differenzen, in welche der zu interpretierende Text hineingestellt ist bzw. die er eröffnet. Im abschließenden Teil (3.) möchte ich die Eigenart nur einer der genannten Dimensionen, der historischen Vorgeschichte und ihrer spezifischen Differenz, an einem Beispiel erläutern. Dieses Beispiel soll die Differenz der Vorgeschichten, die Texte haben, und der durch sie selbst konstituierten Vergangenheit erläutern. Aus diesen Vorbemerkungen geht im übrigen hervor, daß ein nur äußerst schmaler Bereich historischer Forschung hier behandelt wird, nämlich allein „Texthermeneutik“.

### 1. Zu einigen Implikationen der Applikationshermeneutik

Für das applikationshermeneutische Vorgehen gibt es eine Reihe von Gründen. Einige seien zunächst genannt:

- 1) Die Problemstellungen und Lösungsinteressen des Interpreten können dieselben oder ähnliche sein bzw. zu sein scheinen wie die des historischen Textes; dann scheint es berechtigt, Zeitgenossenschaft, Normativität usw. zu fingieren bzw. zu unterstellen.
- 2) Dort, wo möglicherweise die Problemstellungen und Lösungsinteressen des historischen Textes ganz andere waren als es diejenigen des Interpreten sind, erfolgt gleichwohl nicht selten deren subjektiv unwillkürliche, wirkungsge-

schichtlich bedingte Harmonisierung im Vorgang der Interpretation. O. MARQUARD hat aus diesem Umstand einige metahermeneutische Funken geschlagen: Danach müßte man zwischen der Frage, auf die ein Text die Antwort *war*, und derjenigen, auf die er die Antwort *wurde und blieb*, genau unterscheiden (vgl. MARQUARD 1983, S. 581) – was faktisch zu einer Dualität von pädagogischer Applikationshermeneutik einerseits und erziehungswissenschaftlicher historischer Forschung andererseits führen würde (vgl. LANGEWAND 1993, S. 1016 ff.).

- 3) Selbst in dem Fall, in dem die hermeneutischen Differenzen der Problemstellungen und Lösungsversuche zwischen dem Text und dem Interpreten bekannt sind, stellt sich jeweils retrospektiv und sozusagen hinterrücks eine bisweilen selbst wiederum nur schwer verständliche *Kontinuität* der sachlichen Interpretationsaspekte ein. Im nachhinein stellen wir dann fest, Text und Auslegender waren näher mit der Sache befaßt und inniger in sie verstrickt, als es der Auslegende während des Interpretationsprozesses selbst wahrhaben wollte oder wahrhaben konnte.

Die zuletzt angesprochene fundamentalhermeneutische Lektion haben wir gründlich gelernt oder sollten sie doch gelernt haben. Ausgangspunkt dieser Lektion war, das können wir heute sehr genau sehen, nicht W. DILTHEYS „Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften“ (1992), so sehr der Autor selbst durch manche seiner Formulierungen Stichwortgeber war, sondern Ausgangspunkt waren die Paragraphen 31 bis 33 von M. HEIDEGGERS „Sein und Zeit“ (1993). Durch die Brille dieser Paragraphen erfuhren die bereits vorliegenden *topoi* der traditionellen Hermeneutik eine erhebliche Umwandlung, insbesondere in GADAMERS „Wahrheit und Methode“ (1975).

An all dieses müßte man gar nicht erinnern, wenn sich nicht hin und wieder der Eindruck einstellen würde, daß die „Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen“, wie GADAMER selbst in kantischer Sprache seine fundamentalhermeneutische Analyse charakterisiert hat, in der Interpretationspraxis nicht nur der historischen Erziehungswissenschaft entgegen ihrem Sinn als Regeln des Verstehens von Texten benutzt werden – als, in weitestem Sinne, methodische Orientierungen für den Umgang mit dem Text. Auch das kann man noch verstehen. Zuallererst, weil man, auch ohne mit GADAMERS Hauptthese vertraut zu sein, an sich selbst erfahren kann, daß Urteile des Billigens von und der Zustimmung zu Texten nicht von ihrer Genese und auch nicht von der Genese des gebilligten Objekts bzw. Textes abhängen – das ist übrigens einer der Gründe für den ästhetischen Grundansatz der GADAMERSchen Hermeneutik. Sodann ist jene Verwechslung von Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens einerseits und Regeln des methodischen Umgangs mit dem Text andererseits überall dort eine große Versuchung, wo der Interpret mit normativen Konflikten oder Entscheidungsabsichten betraut oder belastet wird, also z. B. als Pädagoge, als Theologe, als Moralphilosoph, als Interpret von Kunst usw.

Am Beispiel:

- Wer an der praxeologischen Bedeutung des kindlichen Spiels interessiert ist, sieht vielleicht in SCHLEIERMACHERS Erziehungslehre einen geradezu berückend systematischen Argumentationsgang, in den das kindliche Spiel eingelesen ist;

- wer an der Verbindung von Erziehung und Freiheit festhält und allem Stoischen abhold ist, wird womöglich in FICHTE, statt in ROUSSEAU, den entscheidenden Wendepunkt aller Erziehungstheorie sehen; und
- wer die Dialektik von Wissen und Gewissen für pädagogisch unhintergebar hält, dem eröffnet unter Umständen HERBARTS „Erziehender Unterricht“ einen erziehungs- und bildungstheoretischen Blick darauf, wie theoretische und praktische Vernunft sich in der Phase ihrer Entwicklung pädagogisch miteinander verschränken lassen oder doch verschränken lassen sollten.

Was könnte dagegen sprechen, die genannten Texte so zu lesen, also als solche Texte, die uns, trotz ihrer historischen Distanz, auch heute noch ohne weiteres etwas zu sagen haben? – Zunächst offensichtlich gar nichts. Denn wer sie so liest, tut ja nichts anderes, als zu bewähren, daß, wie GADAMER (1975, S. 307) formuliert hat, „die Anwendung nicht ein nachträglicher und gelegentlicher Teil des Verstehensphänomens ist, sondern es von vornherein und im ganzen mitbestimmt. ... Der Interpret, der es mit einer Überlieferung zu tun hat, sucht sich dieselbe zu applizieren ... (er) will ... gar nichts anderes, als ... den Text verstehen, d.h. verstehen, was die Überlieferung sagt, was Sinn und Bedeutung des Textes ausmacht. Um das zu verstehen, darf er aber nicht von sich selbst und der konkreten hermeneutischen Situation, in der er sich befindet, absehen wollen. Er muß den Text auf diese Situation beziehen, wenn er überhaupt verstehen will“.

Dies ist die zentrale Formulierung von GADAMERS klassischer These der Einheit von Interpretation und Applikation. Ich möchte im folgenden an dieser These gar nicht rütteln – es ist ja bereits zugegeben, daß sie offenbar retrospektiv irgendwie gilt –, sondern sie durch eine Beobachtung ergänzen, die man an den drei Beispielen machen kann:

- Die These der Einheit von Interpretation und Applikation mag für unsere Interpretation von SCHLEIERMACHERS Spieltheorie gelten, aber wir lassen uns von SCHLEIERMACHER nur dann und nur deshalb belehren, weil wir in der Applikation seiner Spieltheorie mindestens deren eine Implikation, nämlich die sprachlich nicht mehr kenntliche, für die Konsistenz von SCHLEIERMACHERS Argumentation aber unverzichtbare Präsenz seines frühromantischen Gottesbegriffs auch in der Erziehungstheorie entweder bewußt oder aus Unkenntnis unterschlagen; es ist ihm eben auch in seiner Pädagogik, bei allem Austausch einzelner Wörter, nicht in den Sinn gekommen, im nachhinein die Religion doch ihren gebildeten Verächtern zu überlassen.
- Die These der Einheit von Interpretation und Applikation mag für FICHTES Erziehungsbegriff gelten, aber wir lassen uns von FICHTE nur dann und nur deshalb überzeugen, weil wir in der Applikation seiner in ihrem Ansatz allein pädagogisch verstandenen, rechtsphilosophischen Intersubjektivitätstheorie deren weit ausgreifende Deduktionsfolgerungen, nämlich beispielsweise den abzuverlangenden „absoluten Gehorsam“ und die „unbedingte Unterwerfung“ des Kindes unter den elterlichen, sprich: väterlichen Willen entweder als „Kleingedrucktes“ überlesen oder gar nicht zur Kenntnis nehmen, weil wir die Lektüre des Naturrechts schon lange vorher abgebrochen haben; dabei wäre aus der Perspektive von FICHTES „Methodologie“ die „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit als das, was man Erziehung nennt“ (FICHTE

- 1971, S. 39), als Deduktionskategorie gerade fehlerhaft, wenn sie die strikte „Ableitung“ von Unterwerfung und Gehorsam gerade *nicht* gestattete (FICHTE wollte eben alles andere als „Formularphilosoph“ sein).
- Die These der Einheit von Interpretation und Applikation mag auch für HERBARTS Konzept des erziehenden Unterrichts in seiner Allgemeinen Pädagogik gelten, aber wir lassen uns von HERBART nur dann und nur deshalb beeindrucken, weil wir in der Applikation seiner Lehre von der Determination des Charakters eben den Aspekt des Machens, der Determination, der Konstruktion zur „erzieherischen *Interaktion*“ diminuieren, also verharmlosen; für HERBART hingegen führte der Verzicht auf einen deterministischen Erziehungsbegriff geradewegs zurück in die Mysterien einer Philosophie der Freiheit, die von ihrem Begriff wie von der ihr entsprechenden Praxis her nichts weiter als fatalistisch genannt zu werden verdiente – da hätte er gleich FICHTEaner bleiben können.

Es läßt sich also die Beobachtung machen, daß die These der Einheit von Interpretation und Applikation „gilt“, aber daß sie doch wohl nur unter Bedingungen gilt: mindestens nämlich unter der Bedingung einer bereits *werkimmanenten* Dekontextualisierung des interpretierten Textes: Wir applizieren, was „Sinn und Bedeutung“ des Textes ausmacht, indem wir nach dem Motto verfahren, alle Textpassagen seien gleich, einige Textpassagen aber gleicher als andere. Und sofern man diese Art der werkimmanenten Dekontextualisierung als einer unausgesprochenen Bedingung der Applikationshermeneutik methodisch für fragwürdig hält, muß daraus umgekehrt, positiv gewendet, die notwendige hermeneutische Anerkennung textimmanenter *Kontingenz* folgen – einer Kontingenz, die dem Text nicht nur „anhaftet“ (GADAMER), sondern ihm etwa in der Gestalt unausräumbarer Mehrdeutigkeiten wesentlich zugehört. Es ist bekannt, daß GADAMER geradewegs die Gegenthese stark gemacht hat: Der Text müsse von aller Kontingenz abgelöst werden, und dazu zählt für ihn der „Sinn des Verfassers“, sein Horizont, seine „ursprünglichen Adressaten“, der „ursprüngliche Leser“ usw. usw. Das alles seien, so schreibt GADAMER (1975, S. 373), „leere Stellen“ und das alles stecke „voller undurchschauter Idealisierungen“.

Man schüttet das Bad mit dem Kinde aus, wenn man solche Reflexionen auf die Bedingungen der Möglichkeit von Verstehen als methodische Maxime für den Umgang mit Texten versteht und anwendet: Wenn die Einheit der Interpretation im Sinne der Applikationshermeneutik von den unberücksichtigten, und das heißt praktisch: *unterdrückten Passagen* des Textes abhängt, kommt man nämlich schnell in die Nähe einer Interpretationspraxis, die, seit Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts mit Blick auf solche Interpretationseigenwilligkeiten, wie sie damals beispielsweise von F.H. JACOBI gepflegt wurden, polemisch „Konsequenzmacherei“ heißt. Neben vielen anderen hatte C.L. REINHOLD an JACOBI moniert, dieser lese Texte, in diesem Fall diejenigen FICHTEs aus den späten neunziger Jahren, derart selektiv und interpretiere sie so einseitig, daß deren eine Hälfte wie nicht geschrieben sei und allein deren andere als des Autors ausschließliche Meinung erscheine (vgl. HOMANN 1973, S. 136f.). JACOBI antwortete auf diesen Vorwurf: In der Tat habe er vieles nur zum Teil gelesen, aber das sei „im Grunde ... gleichgültig, denn es ist nicht die Frage davon, was FICHTE am Ende meint oder lehren will, sondern was er seinen Prinzipien zufolge meinen



und lehren muß“ (JACOBI an REINHOLD, Brief vom 28.1.1800; zit. n. HOMANN 1973, S. 137).

Solche „Gewaltsamkeit“ der Konsequenzmacherei, so könnte applikationshermeneutisch eingewendet werden, hätte jenseits von ihrem pejorativen, polemischen Grundton immerhin doch einen guten Sinn darin, eine pädagogisch *richtige* Absicht oder Einsicht als solche ‚historisch‘ (und systematisch) festzuhalten. – Abgesehen davon, daß es Absichten und Einsichten ohne die Konstellation von Begriffen und Argumenten zu pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Texten wohl nicht gibt, führt dieser Einwand geradewegs zurück zu den historiographischen Vorstellungen des 18. Jahrhunderts, an dessen Ende der Kantianer J. CH. A. GROHMANN den Zeitpunkt in der Historie wie die Historizität überhaupt als zweitrangig gegenüber der Systematik aller richtigen (und falschen) Systeme ansah (vgl. GROHMANN 1797).

Ist es ganz abwegig, zwischen Applikationshermeneutik und Konsequenzmacherei methodische Gemeinsamkeiten zu vermuten? Sicherlich, gerade wegen dieser Interpretationswillkür hat man JACOBI im nachhinein den „Bileam des Idealismus“ (SCHELLING) nennen können, der durch seine Warnungen genau das provozierte, wovor er gewarnt hatte. Aber auch in diesem höchst seltenen Fall ist „Erfolg“ nicht alles. Denn wenn man dieser Meinung, theoriegeschichtlich, zuneigt, wird gerade in dem Maße, in dem man es tut, allein das schiere Faktum, daß es anderslautende, ausgeschiedene und unterdrückte Texte bzw. Textteile gab, beharrlicher und erratischer. Nur darf man nicht vergessen, daß dieser Sachverhalt ein applikationshermeneutisch selbst produzierter ist! Wenn es aber richtig ist, daß Applikationshermeneutik zu solcher „Konsequenzmacherei“ unter den Bedingungen verschwiegener Dekontextualisierung neigt, dann kann sich historische Hermeneutik schon um disziplinärer Gründlichkeit willen nur als Kontextualisierung begreifen. Will man es in eine polemische Zuspitzung bringen: Statt Konsequenzmacherei – Kontingenzmacherei! Und nur am Rande sei vermerkt, daß der textimmanenten Dekontextualisierung „wichtiger“ und der entsprechenden Dethematisierung „unwichtiger“ Passagen der applikationshermeneutische Blick auf die „Klassiker“ entspricht (vgl. JAUSS 1981, S. 470f.; STIERLE 1981, S. 538).

Ich möchte den ersten Teil meiner Überlegungen mit drei Bemerkungen abschließen.

- 1) So sehr wir ex post bemerken können, wie unhintergebar wir in einem Interpretieren und Sache umschließenden Horizont gestanden haben, so wenig folgt daraus die methodische Identität der hermeneutischen Analyse des Interpretieren mit der „Verschiebung des Horizonts“. Zwischen beiden verbleibt eine Spannung, die nicht aufgehoben werden kann. Romantisch gesprochen heißt das: Es gibt eben doch ein Interpretationssubjekt.
- 2) Es ist daher inakzeptabel, wenn Kategorien der „Bedingungen der Möglichkeit des Verstehens“ zum Interpretationsmotiv oder zu methodischen Regeln der Interpretation verkehrt werden.
- 3) Den historisch-hermeneutischen Wissenschaften hat J. HABERMAS ein sogenanntes praktisches Erkenntnisinteresse unterstellt. Selbst wenn man dies akzeptiert, ist man doch, mit HABERMAS, gehalten, dem Historismus der historischen Analyse Tribut zu zollen und ein „Lob des Objektivismus“ auszusprechen (vgl. HABERMAS 1970, S. 165). Wird dieses Lob sistiert und kommt

das Applikationsinteresse der jeweiligen, normativ aufgeladenen Gegenwart ungehindert zum Zuge, dient sich die pädagogische Historiographie dem poetologischen Diktum SCHILLERS als Beispiel an: Man merkt die Absicht und ist verstimmt.

## 2. *Aspekte von Kontextanalyse als Methode erziehungswissenschaftlicher historischer Forschung*

Im zweiten Teil meiner Überlegungen möchte ich einige Hinweise auf mir plausibel erscheinende Aspekte von Kontextanalyse geben. Ich versuche, Kontextanalyse an vier Aspekten zu erläutern. Diese Aspekte behandeln (1) die historische Vorgeschichte eines Werkes, einer Theorie, eines Argumentes oder eines Satzes, (2) die historische Gegenwart eines Werkes usw., (3) die Wirkungsgeschichte und (4) die Entstehungsgeschichte. Alle diese vier Aspekte zeichnen sich dadurch aus, daß sie je einen besonderen differenzerschließenden Sinn haben.

- 1) Die erste Dimension ist unter kontextanalytischen Aspekten charakterisiert durch die Differenz von Vorgeschichte und selbstkonstituierter Vergangenheit: Das Oeuvre, die Theorie, das Argument und der Satz – sie alle haben Vorgeschichten, und insbesondere die pädagogisch-historische Hermeneutik des späten 19. und des frühen 20. Jahrhunderts hat eifrig solche Vorgeschichten geschrieben. Meist war das im engeren Sinne hermeneutische Verfahren dabei das der Toposgeschichte. Man suchte inhaltliche Identitäten, Ähnlichkeiten usw. in verschiedenen Theorien, um, im besten Fall, über die Analyse der Vorgeschichte „Einflußanalysen“ anstellen zu können. Das Wissen um solche Vorgeschichten ist natürlich nicht eigentlich Selbstzweck, sondern vielmehr eine Art von unhintergebarter Voraussetzung jeder historischen Analyse. Von diesem Wissen aus kann man nämlich erst Schritt für Schritt eine zweite Art von Vorgeschichte entziffern: die *eigenkonstituierte* Vergangenheit eines Textes. Diese Differenz ist jedem bekannt, der, sagen wir, beispielsweise sich mit KANT beschäftigt und der der berühmten Formulierung von der „gemeinsamen Wurzel“ der Erkenntnisvermögen nachspürt. Der Analyse der Vorgeschichte wie der Analyse des wirkungsgeschichtlichen Kontextes ist diese Formulierung unter dem Namen „LEIBNIZ/WOLFFsche Schule“ und „Deutscher Idealismus“ vertraut. Insbesondere vom deutschen Idealismus und von HEIDEGGER her ist die kantische Formulierung uns so nahe, daß es uns schwerfällt, ihr eine andere Bedeutung zu geben als die eines von KANT uneingelösten Versprechens. Und doch ist sie kontextuell von KANT nicht vorausschauend-hoffend, sondern rückschauend-selbstkritisch verwendet worden. Wenn man dies sieht, wird klar, daß, in diesem Fall, systematische Theorie nicht nur eine so-und-so geartete Vorgeschichte hat, sondern daß eine solche Theorie sich ihre eigene Vergangenheit selbst entwirft und darin sich selbst und die eigene Vorgeschichte auch bewertet. Das Oeuvre, die Theorie, das Argument und der Satz haben für die Kontextanalyse also nicht nur eine „objektive“ Vorgeschichte, sondern alle schaffen durch sich selbst eine ihnen dann zugehörige Vergangenheit.
- 2) Die Dimension der historischen Gegenwart eines Textes wird konstituiert

durch die Differenz von Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung: Daß es sich beim „ursprünglichen Leser“ und beim „Adressaten“ eines Textes keineswegs um „undurchschaute Idealisierungen“ handelt, wie uns die Applikationshermeneutik weismachen will, weiß jeder, der die hermeneutisch so überaus fruchtbare „Frage nach dem Gegner“ (WENIGER) eines Textes so stellen weiß. Denn mit der Frage nach dem Gegner oder der ähnlich gelagerten Frage nach einem Referenzautor, den ein Text anpeilt, wird für die historische Analyse die Differenz zwischen Zeitgenossenschaft anderer Texte und selbstkonstituierter „Textgegenwart“ wichtig. Um auch diese Differenz an einem prägnanten Beispiel zu illustrieren: Zeitgenössische Texte von HERBARTS Allgemeiner Pädagogik sind im allgemeinen einigermaßen bekannt, etwa die von A. H. NIEMEYER, F. H. CH. SCHWARZ, F. JOHANNSEN, C. G. W. RITTER, J. H. PESTALOZZI etc. Aber deswegen wird niemand behaupten wollen, es sei der Sache selbst, was immer das sein mag, unwesentlich, wenn einem klargemacht wird, daß HERBARTS vielleicht berühmteste Formulierung, die von den „einheimischen Begriffen“, in seine Allgemeine Pädagogik nicht etwa wegen ihres erhabenen Tons und des dadurch bewirkten feierlichen Werkcharakters von ihrem Autor eingerückt worden ist, sondern daß es sich hier um eine polemische Spitze gegen die an SCHELLINGS Naturphilosophie orientierte Medizintheorie der Zeit handelt, von der HERBART meinte, sie sei „von fremdem Gebiete aus“ beherrscht, was ihr so wenig gut bekomme wie der Pädagogik eine transzendentalphilosophische Untertanenschaft. Es wäre schwer verständlich, wie jemand auf die Idee kommen könnte, hier *nicht* den Weg der Kontextanalyse zu gehen, einfach deshalb, weil es neben der „Zeitgenossenschaft – für – uns“ eines Textes die aktive Selbstkontextualisierung eines Oeuvres, einer Theorie, eines Argumentes oder eines Satzes unhintergebar immer schon gibt. Und weiterhin bedeutet das: Es versteht sich von selbst, daß der Gegner, wie jeder Referenzautor oder Adressat überhaupt, für die historische Analyse stets ein so-und-so – bestimmt – *interpretierter* Gegner oder Referenzautor ist. Es entbehrt daher nicht einer unfreiwilligen Komik, wenn man beispielsweise die Schriften der frühen pädagogischen Kantianer durch einen Hinweis auf „KANTS Werk“ erläutert findet. Das ist so, als wollte man die Frage nach der Erbsünde mit dem Hinweis auf den Römerbrief des Apostels PAULUS erläutern: Der Finger, mit dem man auf eine Textstelle und einen Text meint zeigen zu können, ist in der Textanalyse kein schlechter Anzeiger, sondern überhaupt keiner.

- 3) Die Nachgeschichte eines Textes wird konstituiert durch die Differenz von historischem Textsinn und Wirkungsgeschichte: Der applikationshermeneutische Zugriff läßt den Zugang zum Text in der Regel über die Wirkungsgeschichte laufen. Wenn dieser Zugang nicht mit der fundamentalhermeneutischen Beantwortung der quaestio juris verwechselt wird, gilt aber, daß kein Element (also: keine einzelne Interpretation) dieser Wirkungsgeschichte per se mit dem Werk stimmig sein muß (vgl. hierzu für den Fall PESTALOZZI eindrucksvoll OSTERWALDER 1996). Im Hinblick auf die Beobachtung der häufigen werkimmanenten Dekontextualisierung des interpretierten Textes durch seine Interpreten muß als Regel vielmehr umgekehrt gelten: Es ist als wahrscheinlich anzunehmen, daß zwischen der Wirkungsgeschichte und dem Text *Nichtidentität* besteht. Ein Blick auf die KANT-, FICHTE-, HERBART- oder

PESTALOZZI-Bilder reicht aus, dies plausibel zu finden. Eine äußerst dringliche Forderung aus der Differenz von Text und Wirkungsgeschichte sei an dieser Stelle nur genannt: Das Desiderat nämlich eines Lexikons der historisch-pädagogischen Semantik.

- 4) Die historisch-genetische Entwicklungsdimension eines Textes wird konstituiert durch die Differenz von Entwicklungsanalyse und Konstellationsforschung: Einen der interessantesten Zugänge zur Kontextanalyse bietet die Entwicklungsanalyse. Auch hier ist der spezifische Charakter des Zugangs durch eine eigentümliche Differenz bestimmt, die zwischen dem nachzuvollziehenden Entwicklungsgang eines Textes, wie er sich dokumentiert findet, und seinen an jeder Stelle der Entwicklung möglichen oder möglich gewesenen Alternativen besteht. Die entwicklungsanalytische Betrachtung muß versuchen, die ambivalenten Problemlagen und Herausforderungen zu bestimmen, vor die sich ein Autor gestellt sah. Sie muß die Verarbeitungsweisen bezeichnen, mit denen er diesen Problemlagen entgegnet ist und die zentralen Argumente herausstellen, die den Entwicklungsgang geprägt haben. Auch wenn es nach romantischer Hermeneutik klingen mag: Die historisch-genetische Analyse muß die Sicht freimachen auf den Blick des Autors auf sein eigenes Werk, auf die stillschweigenden Annahmen und ausgeführten Prämissen, die in den Entwicklungsgang eingeflossen sind usw. Aber diese Innenperspektive der Theorieentwicklung bedarf einer zweiten Kontrolle, die es ermöglichen soll, Theorieentwicklung nicht nur als zeitliche Abfolge von irgendwelchen Vorstellungen, die ein Autor haben mag, zu rekapitulieren, sondern die innere Überzeugungskraft dieser Vorstellungen qua Argumenten zu begreifen. Nun glaube ich, daß man kaum verstehen kann, welche Argumente ein Autor vorbringt, wenn man nicht in der Lage ist, mögliche oder faktische *Alternativen* der Gedankenentwicklung anzugeben. SCHLEIERMACHERS geschichtsphilosophischen Spinozismus am Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts vermögen wir doch nur dann ansatzweise zu verstehen, wenn wir sehen, wie sehr er in KANTS Ethicotheologie den eudämonistischen Gottesbegriff einer schlechten Aufklärung erblickte und zugleich dem säkularen Spinozismus etwa eines A.L. HUELSEN im Hinblick auf mögliche pagane Konsequenzen mißtraute. Und daraus wiederum folgt, daß die Entwicklungsanalyse von dieser Seite einmündet in die Vermesung der in einem historischen Zeitraum sich entwickelnden *Konstellationen* erfahrungerschließender Gedanken, um eine Formulierung von D. HENRICH zu gebrauchen (vgl. HENRICH 1991).

Mit der Skizze dieser vier Differenzen von Vorgeschichte und eigenkonstituierter Vergangenheit, Zeitgenossenschaft und Eigenkontextualisierung, Text und Wirkungsgeschichte sowie Entwicklungsanalyse und Konstellationsforschung möchte ich diesen zweiten, eher allgemein-methodologischen Teil meiner Überlegungen beenden.

Im dritten Teil möchte ich an einem Beispiel zeigen, was Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung unter anderem heißen kann. Das Bemühen richtet sich hierbei auf einen Sachverhalt, der historisch nicht allzu selten vorkommt, nämlich auf das Auftauchen einer neuen Sicht- oder Frageweise in der pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Theorie. Das

Beispiel selbst besteht sprachlich aus einer höchst simplen Frage. An ihr möchte ich die Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit von argumentativen Anfängen skizzieren, genauer: den Umstand, daß und wie in diesem Fall eine neue Frage- und Argumentationsweise sich in ihrem durch sie selbst zum Teil mitgeschaffenen Kontext herausbildet *und welchen Ambivalenzen sie dabei im historischen Zusammenhang unterliegen kann*. Diese Analyseskizze ist also in die Perspektive einer historisch-genetischen Entwicklungsstudie hineingestellt, nur daß jetzt nicht die Entwicklung eines Argumentationsgangs in Richtung auf ein Oeuvre verfolgt wird, sondern die Entwicklung eines sozusagen in der Luft gelegen habenden, frei flottierenden Arguments in Frageform. Dieses Argument in Frageform lautete: „Wie ist Erziehung möglich?“

### 3. Skizze zu einer historischen Kontextanalyse eines argumentativen Anfangs am Beispiel der Frage: „Wie ist Erziehung möglich?“

Mit der Frage „Wie ist Erziehung möglich?“ wird, daran soll hier nur der Vollständigkeit halber erinnert werden, die Unterscheidung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft zum ersten Mal in systematischer Absicht vorgenommen (vgl. hierzu LANGEWAND 1999). Dies geschieht im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts. Ganz allgemein geht diese Differenzierung dahin, unter Pädagogik den Inbegriff praktischen Wissens zum Zwecke der Bewältigung der pädagogischen Praxis zu verstehen, unter Erziehungswissenschaft hingegen den Inbegriff des theoretischen Wissens über die in der Praxis unhintergebar geltenden subjektiven und intersubjektiven Kategorien. Zu den Autoren, die diese Frage aufnehmen, ausarbeiten und zu beantworten suchen, gehören ebensowohl Anhänger der Transzendentalphilosophie, z.B. CH. G. W. RITTER (1798), J. G. SAUER (1798) und FR. JOHANNSEN (1803) wie Gegner „der“ idealistischen Schule, z.B. J. F. HERBART.

Was tut jemand, der Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung stellt? Er stellt sich, so die erste Antwort, in eine Tradition, die eine Theorie des Gegenstandes X als Beantwortung der Frage „Wie ist X möglich?“ versteht. Sucht man diese Tradition zu identifizieren, so findet man in der Hauptsache CHRISTIAN WOLFFS Metaphysik, in der die Frage „Wie ist X möglich?“ freilich immer wieder in die Bahnen seines religionsphilosophisch-optimistischen Teleologieprinzips hineingebogen wird und so, wegen des darin implizierten Gottesbezuges, nicht wirklich zur Geltung kommen konnte. Und man findet natürlich die Arbeiten KANTS seit 1781, in denen die Vorgabe WOLFFS allein noch sprachliche Bedeutung hat und im übrigen die Frage inhaltlich völlig umgestülpt wird. Sie ist bekanntlich der zentrale Punkt seiner erkenntniskritischen Stoßrichtung. Und so, in diesem Sinne der Erkenntniskritik, konnte man die Frage „Wie ist X möglich?“ auf andere Disziplinen übertragen, so daß neben die Frage „Wie ist Erkenntnis möglich?“ jetzt andere traten, z.B. „Wie ist Recht möglich?“, „Wie sind ästhetische Urteile möglich?“ usw., und eben auch die Frage „Wie ist Erziehung möglich?“.

Für eine historische Analyse ist klar, daß hier allenfalls der Anfang zu einem Anfang vorliegt, nicht aber schon so etwas wie ein wohlumschriebenes und wohlthematisiertes Objekt. Das heißt vor allem: Die historische Analyse kann

sich *nicht* damit bescheiden, die *Frage selbst*, wie Erziehung möglich sei, *in sich selbst klar und deutlich* zu finden. Das freilich tun unsere Applikationshermeneutiker, ganz unabhängig übrigens davon, wie sehr ihre inhaltlichen Lesarten in dieser Frage divergieren mögen, beispielsweise transzendental-erziehungsphilosophische oder soziologisch-funktionalistische Lesarten (vgl. z.B. BENNER 1969; LUHMANN 1981). Ihnen scheint, jenseits aller historischen Kontextualisierung, der Sinn dieser Frage eindeutig; dieser Schein rührt aber daher, daß sie ihr eigenes Vorverständnis dieser Frage als systematisch und historisch ausgemacht voraussetzen. Wie könnte nun das Verständnis der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung unter kontextanalytischen Interpretationsmaximen angegangen werden? Dazu drei kurze Skizzen:

- 1) Zunächst einmal muß man sehen, daß die Erkundigung nach der Möglichkeit der Erziehung, der Erkenntnis, des Rechts usw. nicht nur eine systematische ist, an welche sich leicht anknüpfen ließe, sondern daß sie, gerade indem systematisch, zugleich auch auf eine eminente Weise historisch ist. Und zwar nicht primär in dem banalen – aber doch auch bemerkenswerten – Sinne, daß wir in unserem Jahrzehnt den 200. Geburtstag dieser erziehungswissenschaftlichen „Wie ist X möglich?“-Frage begehen könnten und auch sollten, sondern in dem Sinne, daß mit dieser Frage zugleich eine geschichtliche Vergangenheit dieser Frage selbst *entworfen* wird. Die *erkenntnistheoretische* Frage nach der Geltung von Erfahrung wie die *erziehungswissenschaftliche* Frage nach der Geltung von Erziehung sind in einem ausgezeichneten Sinne *vergangenheitsstiftende Fragen*. In welchem Sinne?

Die erkenntnistheoretische wie die erziehungswissenschaftliche Frage ließen sich mit Sinn im historischen Zusammenhang nur stellen, wenn zuvor der Begriff der Erfahrung der Natur bzw. der Begriff der Erfahrung von Welt überhaupt ebenso wie der Begriff der Erziehung von allen transzendenten Bezügen befreit worden war. Ob ein protestantisch oder jansenistisch ausgelegter deus absconditus oder eine rationalistische Reparaturgottheit, erkenntnistheoretische wie erziehungswissenschaftliche Weltdeutung muß von solchen Kategorien der Fremderhaltung und Fremdbestimmung auf Kategorien der Selbsterhaltung umgestellt sein, wenn mit Aussicht auf Erfolg nach den Möglichkeiten von „X“ überhaupt soll gefragt werden *können*. Hierzu hatte der dritte Teil von TH. HOBBS „Leviathan“ „Vorarbeit“ geleistet. Beide, die erkenntniskritische Fragestellung KANTS wie die erziehungswissenschaftliche Fragestellung der frühen Kantianer und Fichteaneer, eröffnen (erst) sozusagen *ex post*, also nach der inhaltlichen Umstellung der Kategorien des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, die Sicht auf einen historischen Erfahrungsraum, der nicht einfach schon „da“ war, sondern durch die Fragen reflexiv als solcher entworfen wird. Die erkenntniskritische Reflexion findet daher im Nominalismus wie im Okkasionalismus, die erziehungswissenschaftliche Reflexion im Augustinismus wie in der Pansophia nichts anderes als historische Gestalten hypostasierter, undurchschauter, aber (jetzt) durchschaubarer Selbsttäuschungen. Selbsterhaltung und Selbsttätigkeit – E. CASSIRER (1974) hat darauf in seinen historischen Analysen als erster hingewiesen – sind in beiden Reflexionsdisziplinen, in Erkenntnistheorie und Erziehungswissenschaft, *die fundamentalen Kategorien*, mit denen sich die *eine* Vernunft gegen ihre eigenen „bloß“ historischen wie auch

fortdauernden Eigenillusionen zu behaupten hat. Diesen Zusammenhang hatte ich vor Augen, als ich im zweiten Teil meiner Analyse anmerkte, Texte entwickelten unhintergebar eine ihnen eigene Vergangenheit.

- 2) Aber auch so folgt aus der Frageabhängigkeit des Erfahrungsraumes nicht zwingend die Eindeutigkeit, die die Applikationshermeneutik für ihre präsentistischen Interessen gerne unterstellt (und vermutlich auch unterstellen muß). Und zwar aus zwei einfachen Gründen: Erstens, weil im historischen Zeitraum, in der historischen Gegenwart, es höchst umstritten war, ob die begriffliche und methodische Parallelisierung von *theoretischen* „Wie ist X möglich?“-Fragen mit *praktischen* „Wie ist X möglich?“-Fragen überhaupt sinnvoll sei. Zweitens, weil diese Legitimitätsfrage, abschlägig beschieden, immer noch erhebliche Auslegungsdifferenzen offenläßt.

Auch wenn also die wechselseitige Erläuterung von Frage und Erfahrungsraum der Vergangenheit unstrittig wäre, könnten wir den Sinn der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung nicht als interpretationserschließendes Vorverständnis fungieren lassen; es handelt sich vielmehr um ein Kontingenz anzeigendes Faktum. Daher das Plädoyer für „Kontingenzmacherei“ anstelle von „Konsequenzmacherei“.

Wie brisant der Aspekt der möglichen Legitimität einer Parallelisierung von erkenntnistheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Problemen ist, wird einem klar, wenn man sich vor Augen hält, daß bei den Kantianern der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts Erziehung strikt an Moralität gebunden war, Moralität aber, nach KANT, die Frage nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit nicht verträgt. Moralität ist, im kantischen Sprachgebrauch, überhaupt nicht deduzierbar. Man kommt vom Prinzip der Moralität allenfalls deduktiv auf die *Freiheit* – und das war's dann auch, weil weiter zu fragen mit der Erwartung einer Antwort, mit der Angabe von *Bedingungen* von Freiheit selbst gleichbedeutend wäre – und das ist, nach KANT, ihre Aufhebung. Deshalb KANTS Lehre vom *Faktum* der Vernunft. Diese Problemstellung ist aber nicht aus heutiger Sicht an die erziehungswissenschaftliche Frage herangetragen, sondern ist das zentrale Thema der kantianisierenden und antikantianisierenden Diskussion der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts. Auskunft erheischen bezüglich der Frage nach Bedingungen der Möglichkeit von Moralität und Freiheit führt, das hatte die Diskussion gezeigt, direkt in den Fatalismus. Fatalismus aber ist, theorietechnisch gesprochen, nichts anderes als die Selbstaufhebung auch der Frage nach der Möglichkeit von Erziehung – so hatte zumindest HERBART die Sache gesehen.

Selbst dann, wenn man die Frage nach der Möglichkeit von Erziehung allein *praktisch* versteht, ist immer noch nicht Eindeutigkeit gegeben. Knüpft man, um hier der Kürze halber erziehungswissenschaftlich mögliche Positionen und Optionen durch Buchtitel abzukürzen, an den dritten Abschnitt der „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ an? Oder hält man sich an das „Triebfederkapitel“ der „Kritik der praktischen Vernunft“? Oder wendet man sich doch an das „kritische“ Naturrecht? In den beiden ersten Fällen würde die erziehungswissenschaftliche Frage an die Sprache der Moralität anschließen, im letzten Fall an die Sprache des Naturrechts. Wer diese Unterscheidung für einen historisch spitzfindigen Aufwand hält, welcher keine wirkungsgeschichtliche Entschädigung verspreche, der möge daran erinnert

werden, daß die gesamte vermeintlich pädagogische Idealismuskritik des jungen HERBART ihr Objekt verliert, also gegenstandslos wird, wenn die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung in den Kategorien des Naturrechts abgehandelt wird. Denn das heißt: Es müßte nur ein legalistischer Begriff von Erziehung gerechtfertigt werden; und dafür reicht eine Ein-Welten-Lehre, nämlich eine empirische. (Daß HERBART selbst die Trennung von Naturrecht und Ethik für nicht legitim hielt, ändert nichts am *historischen* Anfangsproblem.)

Jede historisch interessierte Interpretation der einschlägigen „Wie ist Erziehung möglich?“-Texte muß diese in die hier aufgezeigten Differenzen hineinstellen. Daher ergibt sich zwanglos ein Plädoyer für die methodische Aufnahme von Ambivalenzen des jeweiligen Textes, in diesem Falle: der Mehrdeutigkeiten von argumentativen Anfängen. Und dies schließt, allgemein gesagt, ein, daß historische Forschung sich nicht am Gedanken der bündigen Rede orientieren kann, sondern vielmehr mit einem elliptischen und untilgbar polysemantischen Charakter des Textes (vgl. BETTI 1962; DERRIDA 1976, S. 124ff.), mit einem textlich erwirtschafteten *sur-plus* an Sinn rechnen muß, gegenüber dem sich Applikationshermeneutik verhält wie der Unternehmeraktionär bei FRIEDRICH ENGELS: als Couponabschneider.

- 3) Die Autoren, die Ende des 18. Jahrhunderts die erziehungswissenschaftliche Frage nach der Möglichkeit der Erziehung stellen, sind Nutznießer der inhaltlichen Revolution, die ROUSSEAU vollzog, indem er die Grundbegriffe der Pädagogik auf die moderne Kategorie der Selbsterhaltung umstellte. Erst, wenn auch im Bereich der Pädagogik der unbeeinflussbare *deus absconditus* LUTHERS oder der des JANSENIUS oder der hilfreiche Gott der Okkasionalisten als transzendente Bezugsgrößen fortgefallen sind, läßt sich sinnvoll die erziehungswissenschaftliche Frage stellen. Die kantianischen und die fichteanischen Erziehungswissenschaftler holen methodologisch-erziehungswissenschaftlich ein, was ROUSSEAU inhaltlich-pädagogisch vorbereitete.

Indem aber Ende des 18. Jahrhunderts die erziehungswissenschaftliche Frage tatsächlich gestellt wird, und indem sie als Frage nach der kategorialen Verfaßtheit von Subjektivität und Intersubjektivität gestellt wird, wird der *Erziehungswissenschaftler* notwendigerweise zum Antipoden des *Pädagogen* ROUSSEAU. Denn die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung in der Intersubjektivitätsdimension zu stellen, heißt nach der Reflexibilität von Subjektivität unter Bedingungen der Intersubjektivität zu fragen. J.G. SAUER, um nur einen Namen zu nennen, demonstriert dies erstmalig und im Kontext der Zeit vielleicht unübertroffen (vgl. SAUER 1798): Wer danach fragt, wie wir uns dasjenige Ich vorzustellen haben, auf das eine pädagogische Einwirkung geschieht, die nicht „necessitiert“ (FICHTE 1971, S. 36), sondern Selbsttätigkeit freisetzt, kommt nicht ohne die Auszeichnung dieses Ich als eines solchen aus, das zu sich in ein Selbstverhältnis tritt. Damit aber wird erziehungswissenschaftlich, völlig unabhängig von irgendwelchen pädagogischen Meinungen, Zielen, Absichten, (die Möglichkeit der) Erziehung an Reflexibilität geknüpft, also genau an das, was ROUSSEAU – pädagogisch – so lange als möglich zu hindern trachtete: Eine kindliche *existence comparative*.

Die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, die formal gesehen die wissenschaftslogische Konsequenz aus der inhaltlichen Umstellung



pädagogischer Begriffe auf Selbsterhaltung durch ROUSSEAU ist, zwingt dazu, ROUSSEAUS Konzept des Kindes als – von der pädagogischen Interaktion her gesehen – eines präsentisch, spontan, unmittelbar und frei von Reflexion lebenden Wesens radikal zurückzunehmen. Es ist eine Frage von großem historischen Interesse für ein genaues Verständnis der epochalen Innovation mit dem Namen Erziehungswissenschaft (im angegebenen Sinne), *ob die Autoren*, die diese Innovation in Angriff nahmen, *ein entsprechendes Bewußtsein* der Implikationen ihrer epochalen Begriffsarbeit entfalten konnten. Wenn man diese Frage verneinen muß, wofür es eine Reihe von Indizien gibt, sieht man, daß Kontextualisierung als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung immer auch in die Analyse der den historischen Akteuren und Autoren bewußten wie *nicht* vollständig bewußten und präsenten Bedingungen von Konstellationen führt. (Nur) in diesem Sinne gilt dann immer noch GADAMERS Diktum, demzufolge wirkungsgeschichtliches Bewußtsein auf unaufhebbare Weise mehr Sein als Bewußtsein sei.

#### 4. *Schlußbemerkung*

„Kontextanalyse“ ist der Versuch, (1) die präsentistischen Interpretationsinteressen der Applikationshermeneutik zu begrenzen, (2) neben die pädagogische Anwendung die erziehungswissenschaftliche historische Forschung zu setzen, also statt der Frage: „Was hat mir dieser Text in meiner Situation zu sagen?“, zu fragen, wie es zu diesem Text hat kommen können, und (3) zu zeigen, daß in der Regel die historischen Optionen sowohl vielfältiger und ambivalenter als auch eigensinniger waren, als es die Absichten der Applikationshermeneutik normalerweise sind.

Daß auch eine kontextanalytisch verfahrenende erziehungswissenschaftliche Forschung sich im nachhinein darüber belehren lassen kann, daß sie „angewendet“ hat, gehört zum Gemeingut hermeneutischer Metareflexion. Nur: Diese „Anwendung“ ist nicht methodisierbar (so auch GADAMER 1975, S. 482ff. in seiner Diskussion mit E. BETTI 1962, S. 487ff.). *Aus diesem Grund* gehört sie nicht in die erziehungswissenschaftliche historische Forschung. Sie ist Teil von Pädagogik, Ethik oder Kulturkritik. Deren Motive mögen wir, so oder so, hegen müssen. In der erziehungswissenschaftlichen historischen Forschung bleiben sie fallibel.

#### *Literatur*

- BENNER, D.: Ansätze zu einer Erziehungsphilosophie bei den frühen Fichteaneern. In: D. BENNER/W. SCHMID-KOWARZIK: Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik II. Die Pädagogik der frühen Fichteaneer und Hönigwalds. Wuppertal 1969, S. 11–125.
- BETTI, E.: Die Hermeneutik als allgemeine Methodik der Geisteswissenschaften. Tübingen 1962.
- CASSIRER, E.: Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit. Bd. 1–2. Darmstadt 1974.
- DERRIDA, J.: Randgänge der Philosophie. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1976.
- DILTHEY, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: W. DILTHEY: Gesammelte Schriften. Bd. 7. Göttingen 1992, S. 79–191.

- FICHTE, J.G.: Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. In: J.G. FICHTE: Sämtliche Werke, hrsg. von I. H. FICHTE. Bd. 3. Berlin 1971, S. 1–385.
- GADAMER, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen <sup>4</sup>1975.
- GROHMANN, J. CH. A.: Über den Begriff der Geschichte der Philosophie. Jena 1797.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: J. HABERMAS: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘. Frankfurt a.M. <sup>4</sup>1970, S. 146–169.
- HEIDEGGER, M.: Sein und Zeit. Tübingen <sup>17</sup>1993.
- HENRICH, D.: Konstellationen. Probleme und Debatten am Ursprung der idealistischen Philosophie 1789–1795. Stuttgart 1991.
- HOMANN, K.: F.H. Jacobis Philosophie der Freiheit. Freiburg/München 1973.
- JAUSS, H. R.: Zur Abgrenzung und Bestimmung einer literarischen Hermeneutik. In: Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch, hrsg. v. M. FUHRMANN u. a. München 1981, S. 459–483.
- JOHANNSEN, F.: Über das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik. Jena/Leipzig 1803.
- LANGEWAND, A.: Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine jenenser Differenz um 1800. In: Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft, hrsg. v. A. LANGEWAND/A. VON PRONCZYNSKY. Weinheim 1999 (i. Vorb.).
- LANGEWAND, A.: Pädagogische Applikation und erziehungswissenschaftliche Forschung. Eine Replik auf N. Hilgenheger. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 1015–1021.
- LUHMANN, N.: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: N. LUHMANN: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1981, S. 105–195.
- MARQUARD, O.: Frage nach der Frage, auf die Hermeneutik die Antwort ist. In: Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch, hrsg. v. M. FUHRMANN u. a. München 1983, S. 581–593.
- OSTERWALDER, F.: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim 1996.
- RITTER, C. G. W.: Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten. Bd. VIII (1798) 1, S. 47–85.
- SAUER, J. G.: Über das Problem der Erziehung. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten. Bd. IX (1798) 3, S. 264–290.
- SAUER, J. G.: Über das Problem der Erziehung. In: Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten. Bd. IX (1798) 4, S. 306–357.
- STIERLE, K.: Text als Handlung und Text als Werk. In: Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch, hrsg. v. M. FUHRMANN u. a. München 1981, S. 537–547.

### *Abstract*

In pedagogics, we have a long tradition of historians desiring their work to be of practical impact (DILTHEY). Even today, a large number of historical studies carried out in pedagogics is based on this approach. This understanding of historical research is here referred to as “application hermeneutics”. The analysis shows that it seems advisable to add an alternative to this approach which maintains the differences, ambivalences, and ambiguities of history and which moves into the background the idea of the application of pedagogical historical research: the core of pedagogical historiography ought to be formed by contextual analysis and not by an aesthetically motivated validation of its purpose.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Alfred Langewand, Bildungswissenschaftliche Hochschule,  
Flensburg-Universität, Mürwiker Str. 77, 24943 Flensburg